

教職課程における科目「教育相談」の教材研究

ーアクティブ・ラーニングの視点からー

築 地 典 絵

1. はじめに

2012年の中央教育審議会答申において、学生の主体的な学習を促す質の高い学士課程教育が課題となり、学生が主体的に問題を発見し解を導いていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要であると述べられた（文部科学省，2012）。

さらに，2015年の中央教育審議会答申により，教育免許法，教育職員免許法施行規則の改正がなされ，教職課程コアカリキュラムが策定された（文部科学省，2015）。すべての大学の教職課程で共通に修得すべき資質能力が教職課程コアカリキュラムに示された。また，教職課程の授業を行うにあたっては，アクティブ・ラーニングの視点を取り入れることも求められており，それゆえにコアカリキュラムに対応した授業教材もアクティブ・ラーニングを引き出しやすいものが必要とされる。

筆者は小学校教諭と特別支援学校教諭の免許状が取得できる専攻で，教育相談の授業を行っている（正式科目名は教育相談の理論と方法）。この授業の全体目標は，「教育相談は，幼児・児童及び生徒が自己理解を深めたり，好ましい人間関係を築いたりしながら，集団の中で適応的に生活する力を育み，個性の伸長や人格の成長を支援する教育活動である。幼児・児童及び生徒の発達の状況に即しつつ，個々の心理的特質や教育課題を適切に捉え，支援するために必要な基礎知識（カウンセリングの意義，理論や技法に関する基礎的知識を含む）を身につける」（コアカリキュラム対応表より）となっている。達成目標は，「知識・技能」において，（１）教育相談に関する基本的な知識を理解する。（２）教育相談の技法について理解し，技能を身につける。「思考力・判断力・表現力」において，（１）教育相談に関する社会問題などに関心を持ち，自ら教育相談についての考えを深める。（２）コミュニケーション技能やカウンセリングの姿勢を身につける。「主体性・多様性・協働性」において，（１）将来的に教育現場において円滑な連携や的確な判断ができるように，授業内での積極的な学びやグループにおける活動において協働性を発揮できる，となっている。

達成目標の中でも，「自ら教育相談についての考えを深める」「授業内での積極的な学びやグループにおける活動において協働性を発揮できる」といった目標を達成する

ためには、授業への積極的参加が条件となり、動機づけが必要である。そこで、学生に対してどのように動機づけを行い、伝達すべき知識に興味関心を抱かせるにはどのようにすべきなのかを具体的に検討したい。なお、アクティブ・ラーニングの定義は、溝上（2014）の「一方的な知識伝達型の講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、描く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」を用いる。本稿では、これまで行ってきた授業内容を報告し、アクティブ・ラーニングの視点から検討することで、教育学科の学生にどのような学習体験を提供することが求められるのかを考察し、今後の授業計画や指導に反映することを目的とする。

2. 授業への動機づけ

2. 1 ミニ相談

授業では、学生自身が教師という立場で、様々な悩みに返答するワーク「ミニ相談」を取り入れている。学生が10分程度で回答することが可能な相談内容を提示し、セリフ形式で相談者に回答する。700字から800字程度で提出を求める。今年度の授業序盤は緊急事態宣言の最中であったため、相談内容にコロナ禍ならではの保護者の悩みを盛り込んだ。

【相談1】あなたは小学校の教員です。保護者の相談にどのように対応しますか。以下の文を読んで、自分なりに保護者の相談に応じてください。保護者が納得のいかない場合、追加で質問を求めます。「毎日子どもたちだけで家にいます。私は仕事に出ているので、子どもの相手をするのができません。子どもたちは一日中タブレットで動画を見たり、ゲームをしたりしています。外に出られないから、仕方ないとは思いますが、子どもを見ている自分もストレスが溜まります。爆発寸前です。先生、どうしたらよいですか」。学生の具体的な回答と教員とのやり取りを以下に紹介する。なお、学生の回答は一部を抜粋し記載する。

学生A：子どものストレスのはけ口がゲーム等のタブレットになっていると思います。ゲームや動画等の時間を制限したいと思った場合は、ペアコントロール設定をすればいいと思います。（以下、ゲームの制限方法が記述されている）以上、制限をつける方法を紹介してきましたが、一度そういったルールを家族内で取り決めることをおすすめします。やはり、子どもと一緒に話し合い、制限時間を決めることで、違反した場合に、「この前話し合って決めたよね」と、制限事項を一方的に決めるのではなく、双方向的に決めるので、子どもも折り合いがつくと思います。

学生B：（相談にきた保護者の子どもが小学校5年生の男の子と3年生の女の子であり、母親は、毎日午前9時前に家を出て、午後5時頃に帰宅することと、私は5年生の男の子の担任であることを想定して考える）。タブレットを使える時間を決めてみて

はどうでしょうか。タブレットばかり使っているのを見るのがストレスになっているのなら、お母さんがお仕事から帰ってきたら、タブレットはおしまいにするルールを作り、宿題などのしなければいけないことをしていないのがストレスになっているのなら、お母さんがお仕事の時間に宿題などを終わらせたら、お母さんが帰ってきてからタブレットを使っていいと言うルールを作って、1日の流れを作ることで〇〇君と〇〇さんが、より過ごしやすくなるかもしれませんし、お母さんのストレスも軽減されるかもしれません。

学生 C: 私から1つ提案が。毎日数分から10分程度でいいので、親子で家でもできる体をほぐせる体操を、お母さんから誘ってみてはいかがでしょうか。お母さんのストレスが溜まっているのは、お子さんのことで敏感になっているからだと思います。また、お子さんも、気持ちを吐き出す機会がほとんどありませんので、これを機に、親子のコミュニケーションを深めてみるといいでしょう。そして、親子で体操をしながら、「これ気持ちいいね」の言葉があると、自然に会話につながっていくと思います。

教員コメント: C 先生。ストレッチというのはよい考えですね。私のストレスも軽減されると思います。ですが、子どもたちの日常を考えると、メリハリのある生活を送るために、どのようにしたらよいのかを具体的に教えてください。**学生 C:** お子さんと話合って、お家のお手伝いや課題など、1日のうちにこれができるば、ご褒美をもらえるというのを決めてみてはいかがでしょうか。例えば、お風呂掃除をしてくれたらシール1枚、ドリルを3ページしたらシール1枚。10枚シールがたまるとお小遣いのように。もちろん、これは例なので、具体的なことは、お子さんとお母さんが話合って決めてください。その際、注意していただきたいのは、できなくても、シール没収とかをしてしまうと、意欲が低下してしまうので、それだけはやめてください。

学生 D: お家での過ごし方を私なりにいくつか考えたので、もしよければお試してください。まず運動不足改善のためにも家の中で楽しくダンスやストレッチをすることが大切です。またお家にベランダがありましたら、太陽の光や、風を浴びるためにも出ることも大事です。生き物を飼ってみるのも暇つぶしになります。植物や昆虫、魚など気軽に飼える動物、植物を見るとよい気分転換になると思います。**教員コメント:** D 先生、おおむね納得しました。生き物を飼うというのはよいですが、ペットショップも閉まったままです。ネットショッピングにも限界があるかと思いますが。**学生 D:** 池でザリガニを釣って取りに行ったり、公園でバッタや、カマキリなどを探してみましよう！**教員コメント:** ザリガニやバッタ、カマキリを4月に探すことができるでしょうか。

相談1に対し、学生は割と悩まずに回答を寄せてくる。この課題に取り組んでいた時期にメディアで頻繁に目にする内容であったことと、自分に引き寄せやすい内容であったからだと考える。この相談に対する学生の回答で最も多かったのが、学生 A、

学生 B の回答にあるように「子どものタブレットに制限をかける、決まりを作る」というルールに関する回答であった。次に、学生 C の回答にもあるように「気分転換に運動をする・趣味をする」といった内容が多く、3 番目に多かったのが「1 日の生活を視覚化する」といったスケジュール作成に関する内容であった。その他には、保護者のストレスに共感する、保護者の就労を労う、タブレットは取り上げないほうがよい、親子の会話を豊かにするといった回答が寄せられた。学生 B は家族の年齢や母親の就業について自分なりに設定を考えて回答している。学生 C は教員から具体的なアドバイスを求められ、シールを使った取り組みを提案している。学生 D は具体的なアドバイスではあるが、思いつくままの回答で、慎重に考えて回答していないことがわかる。

【相談 2】あなたは小学校 6 年生の担任教員です。保護者の相談にどのように対応しますか。以下の文を読んで、自分なりに保護者の相談に応じてください。クラスでも真面目で大人しく、学習面も安定している女子児童がいる。いつも 5 人くらいの女子と行動を共にしている。4 年生に弟あり。父親は会社員。母親はパート勤務。習い事はピアノと絵画教室。「娘がスマホを買ってほしいと、切実な感じで訴えてきます。娘の友達全員スマホを持っているらしいです。現在コロナで登校できないから、ほかの友達はみな LINE で連絡を取り合っており、おしゃべりをしているようです。娘だけがその輪に入れていないから、登校が再開した際に、自分だけ取り残されているのではないかと、心配しているのです。親としては仲間外れになるのも心配ですが、スマホを持たせるのは、できり限り遅いほうが良いと考えています。先生、どのようにしたらよいのでしょうか」。相談 2 では相談者の家族構成や児童の性格などを具体的に記述している。学級運営とも関わる少し難易度をあげた課題となっている。

学生 E：パソコン及びタブレットでの LINE の使用を提案します。持ち出すことが難しく、さらにスマホよりも手軽に扱うことができないので、習慣化しにくいと考えます。また、スマホのように「自分のもの」ではなく、「家族のもの」として扱うことができるため、時間を区切って弟も使用できますし、娘さんが親のいないところで機器を使用する、また学校や習い事に持っていくという可能性も減ります。さらに、そういった手軽さが減ることで、LINE 以外の使用も抑えることができます。

学生 F：私はどうしてスマホを持たせたくないのかという理由をはっきり子どもに伝えるべきだと思う。保護者には、「どうしてスマホを持たせたくないのか、お子さんに詳しくお話してみたらどうですか？」と提案する。子どもの気持ちに寄り添いながら、保護者の方がスマホを持たせたくない理由を話していくことが大事だと伝える。

学生 G：まずはお母さんの考えを理解し、尊重します。あくまでも最終決定権は家庭にあるので、持たせないと判断した場合は、コロナが収まれば、この状況も打開できるかもしれないので、それまで待っていただきます。そして、学校が始まれば、娘さんが仲の良いグループから孤立していないかチェックし、さりげなく個別面談を行

う、授業でのグループ構成を工夫する、授業で通信機器の使用方法や道德教育に力を入れるなど、良好な関係が保てるようにこちらが配慮していきます。

学生 H：娘さんは学校に行けずにストレスが溜まって、友達関係が心配になったりする気持ち、輪に入れないと悲しんでいる気持ちは十分に理解できます。スマホを持っているから、持っていないからといって友達に避けられたり、仲間外れにされたりすることはないとは言い切れませんが、そこは担任がしっかり見て、仲間はずれがないように努めますので安心してください。

学生の回答内容はスマートフォンを買い与えることが前提の回答が多く、「スマホのルール」「スマホの功罪」「料金プラン」に関する説明が上位を占めた。またスマートフォンに代わる機器の提案が次に多い回答となった。相談 2 で最も大切なのは、いじめのない学級を目指す担任の姿勢である。学生の回答の中で、「いじめが起きないようにしっかりと子どもと向き合います」と回答していたのは、50 名中、学生 H を含む 3 名に限られる。「スマートフォンを買ってあげてもよい」と保護者にアドバイスしている学生もいたが、まずは保護者の買いたくない気持ちを尊重することを授業でフィードバックする。

2. 2 児童・生徒の問題行動を考える授業

筆者は授業の中で「知識や学問は頭に入れるものではありません。体につけて（盾のように、鎧のように、刀のように）いつでも使えるようにしておきましょう」と学生に説いている。知識として記憶することに努めても、実際の援助の場で、その知識を行使できなければ意味がない。是非とも使っていただきたい内容を盛り込む授業回は、動機づけにも工夫が必要である。

まず、学校現場で子どもと関わっている卒業生の次のようなメールを紹介している。「実はちょっと聞きたいことがあります。よく手が出る児童がいるのですが、以前に教えていただいたメタファって使えるのかと思ひまして」。実際に 4 月から 5 月には児童と関わる職種についての卒業生から相談の連絡を受けることが多い。メールを送ってきた卒業生は、筆者の教育相談の授業内でメタファを習ったことは覚えているが、関わっている児童に対して、適応可能か否かの確証が持てずに、筆者に問い合わせてきた。この件を学生に紹介することで、今回の授業内容は実際に役立ちそうだから聞いておこうという外発的な動機づけとなる。

次に、児童の問題行動の事例（黒沢、2002）を紹介し、クイズ形式で対応を考えていく。事例 1 小学 3 年生の A 子は小 1 の秋ころから、担任に叱られたことをきっかけに、さみだれ登校、過食などの問題を呈し不登校となる。3 学期からは段階的に登校しはじめ、2 月からは完全登校できた。小 2 では問題はみられなかった。小 3 になり、担任が交代する。5 月頃、A 子のついた嘘が原因で、担任から叱責を受ける。A 子は「先生が怖い。嫌われている」と言い始め、夜驚、拒食といった症状を呈し、母

を避けるようになる。近所に祖父母宅があり、そこへ逃げて滞在するようになる。しかし、滞在先の祖父母宅で、イライラすると祖母を叩き、髪を引っ張る、物を投げるといった暴力が出始める。暴れた後は「自分なんて死んだほうがいい」と落ち込む。医療機関を受診したが検査に異常はない。父親は多忙で不在がちで、A 子の対応に母親は困り果てる。

この A 子の事例を紹介し、「さて困り果てた母親になんと助言しますか？」と学生へ問いかけ、母親への対応に関して以下の 7 つの観点から正しいと思われるものを選ばせる。①担任の指導を改める。②祖母と母親の関係性を問題として扱う。③父親不在を問題として扱う。④母親の養育を問題として扱う。⑤A 子には発達障害があると考え、対応する。⑥暴力に屈しない態度で、受容せずに厳しく叱責、統制。⑦暴力も含めた無条件の受容を行う。学生は 7 項目のうち、1 つないしは 2 つに挙手をするが、実はこの 7 項目すべてが不正解である。学生は驚き、授業に対する姿勢に良い変化が起きる。

この流れで、外在化とメタファの説明に入る。問題行動を「〇〇菌」「〇〇虫」などと比喩的に命名することで、本人と問題行動を分離して扱うことを「問題の外在化」という（黒沢，2002）。この外在化というテーマで、まずは学生自身の内面の問題や困っている癖などに対し名づけを行う。学生は自分を内省し、メタファを用いて、自分の問題行動に名づけを行う。「諦め早太郎」「ギリギリ攻めるマン」「後回しにするゾウ」などのユニークな名づけが登場する。

最後にもう 1 事例を紹介し、子どもの問題行動の外在化を検討する。事例 2 小学 2 年生の B 君は、自分の思いが通らないと、よく怒り、よく泣く。カッとなると、物を投げ、友だちをたたく。勉強は苦手で、あきらめるのが早い。競い合う遊びは好きで、負けず嫌い。ドッジボールや鬼ごっこなど、体を使う遊びは好きだが、負けそうになると、ルールを変えてでも勝とうとする。先生の手伝いなどをやりたがる半面、他の子に譲ることはできない。先日のエピソードだが、九九を学習中に、唱和できず、衝動的にプリントを破った。友だちにも先生にも注意を受けて、大泣きすることがあった。また、係決めの時に、どうしてもメダカのエサ係がやりたかったが、じゃんけんに負けて希望が叶わない。衝動的に、係決めに記録した黒板を消し、大泣きした。さて、B 君の問題行動にメタファを使って名づけしてください。学生は、先ほどの自分の名づけを行った要領で、B 君の問題行動に名づけを行う。1 人につき 1～3 個ほど回答を寄せる。メタファを用いる際にポイントとなるのは、B 君の性格特性をふまえたうえで、B 君に受け入れてもらえる名づけになっていることである。B 君にそのメタファを気に入ってもらえなければ、援助者との間の共通言語にはならない。幼さがあり、腹が立ってくると衝動性が制御できない B 君であるが、プライドは高い。その B 君に「その名前なら、まあいいか」と了承してもらわなければならない。「大やる気

スイッチ」「暴れん坊将軍 Jr.」などの名づけが学生らの高評価を得た。

2. 3 疑問を持たせる内容

不登校の問題に関しても事例をもとに学生と対応を考えていく。事例3 5年生のCちゃんは、低学年の頃から物静かな性格で、休憩時間は数人の女子と絵を描いたり、本を読んだりして過ごすタイプ。5年生に進級して、クラス内の女子グループが固定化し、関係がギスギスし始める。クラス内にピリピリとした空気が充満する。もともと周囲の人の感情を敏感に感じ取る資質を備えていたCちゃんは、この空気に耐えられず、次第に学校へ来なくなった。さて、みなさんは、Cちゃんにどのように声をかけますか。上記の内容で学生に問いかけると、少なからず「少し勇気を出そうか」「強くなないと中学でやっていけないよ」「先生や友達は待っているよ」といった内容が上がってくる。この事例に関しては、子どもの歴史性という観点から対応を考える視点を学んでほしいため、次のようなCちゃんの生育歴をつけ加えて説明していく。Cちゃんは祖父母と同居している。生まれた時から祖父母から可愛がられて育ち、成長してからは、病気になった祖父母の世話をしている。弱い立場の人の気持ちに寄り添える優しい子どもである。この内容を紹介した後に、学生にもう一度、Cちゃんにどのように声をかけるのかを考えさせる。学生はCちゃんにどのように声をかけるのか、真剣に悩み始める。Cちゃんの持ち合わせている「周囲の人の感情を敏感に感じ取る資質」は、5年生になって突然生じたものではない。わずか10年だが、Cちゃんが周囲と関わりながら生きてきた中で培った資質である。そのCちゃんの歴史性を鑑みることなく、「強くなって」と声をかけることは、あまりにも酷ではないだろうかと学生に問いかけてみる。学生は容易に言葉を発しなくなる。

次に、非行問題をマズローの欲求階層説を軸に据え考えてみる。マズローの欲求段階説は生理的欲求、安全欲求、社会的欲求、承認欲求、自己実現欲求の5段階に分かれる。生理的欲求は、人間の欲求の土台であり、食欲や睡眠欲などの人間が最初に抱く欲求である。安全欲求とは、身体的にも経済的にも自分の身を守りたいという欲求である。社会的欲求とは、家族や組織など、何らかの社会集団に所属して安心感を得たいという欲求を指し、所属と愛情欲求とも呼ばれる。承認欲求は集団の中で高く評価されたい、自分を認めてもらいたいという欲求である。自己実現欲求は自分の能力を発揮したい、自分できることを成し遂げたい、自分らしく生きていきたいという欲求を指す。本来学校は、社会的欲求が充たされ、教師や友人から認められ、そしてそれらを土台に自分の能力を発揮する場である。

非行問題を抱える児童・生徒の対応にあたる際、教員の立場であれば、叱責し、厳しく指導にあたる場合もあるであろう。しかし、叱責や指導に終始し続け、なおかつ「将来のことをどう考えている」「目標はないのか」「夢はないのか」と詰め寄ることは、社会的欲求と承認欲求は充たされないまま、自己実現を要求するという矛盾をは

らむことに他ならない。学生にこの矛盾に気づかせたうえで、非行問題に向き合わせる。学校の中に居場所のない児童・生徒の「道をふみ外しそうだけれど、集団に入れてくれますか？」「悪いことをしてしまったけれど、自分の中の良いところも見つけてくれますか？」という内的な叫びをどのくらい敏感に察知し、教育相談に生かすことができるのかを学生に問いかける。

3. 考察

3. 1 動機づけを高める授業展開

亀倉（2016）は、どのようにやる気が触発されるのかという問いに対して、学習対象による触発と自己による触発の2点を取り上げている。前者は学習内容そのものに興味関心を持つことを意味する。学習内容となる知識やスキルが、単なる理論的知識だったとしても、「現実との関りがある」「面白いと感じられた」「知的好奇心をくすぐられた」等の場合には、それらがやる気を触発する。後者は、自分自身にとって、その学びがどのように関わるのかの意味づけがなされることとし、「いつか社会で役立つそうだから」「資格に関わるから」といった理由から、自らが必要だと判断した場合には、これが触発要因となる。

ミニ相談とその回答のフィードバックは学生にとって、自己による触発がなされていたと考える。コロナ禍での保護者の悩みが相談材料であったが、まさしく、数か月後に教育実習を控えていた学生にとって、必要だと感じられた課題であったと思う。数名の学生の回答しか紹介できなかったが、教師になりきって、真摯に保護者の悩みに答えようとする意欲が見てとれる。あまり考えずに回答した学生には、保護者の代弁者である教員から追加で質問される仕組みも、一層の動機づけとなった。また、スマートフォンと仲間外れの相談においても、教育相談は生徒指導に包含されており、生徒指導の視座も忘れてはならないことにも着目させることができる教材であったと考える。

メタファと外在化の授業では、学習対象に触発され、学生の意欲が高まる課題であったと考える。紙面の都合上、数個の名づけの紹介しかできなかったが、学生同士が意見を交換しあう中で、問題を抱えた子どもへの援助以外にも、自分たちの内面の問題を考える際にも役立つと感想を寄せていた。また、授業外でも自身の短所についてメタファを用いて会話に用いるなど、筆者のねらう「学問を体につけ、使えるようにする」状態が作られていたと思う。

3. 2 アクティブ・ラーニングとの関連

大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関して、ベネッセ教育総合研究所（2013）の報告によると、その狙いとして「主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる」「学力を向上させる」「社会に出たときに必要な汎用能力の育成・強化」の3点

がピックアップされた。亀倉（2016）はこの3点が目線や立場の違い（大学、教員、学生、社会・産業界）を含むものであると仮定してみると、昨今のアクティブ・ラーニングの議論の曖昧さを理解できるようになると述べている。つまり、立場の違いで要請が異なるために、アクティブ・ラーニングの目的自体が「学習成果」と「(主体的な)態度・資質」の2つの間で揺れ動き、議論がどこか曖昧なものとなっていると指摘している。そこで、「主体性」は、「学習に主体的に向かっていく意欲」として具体的に議論することを提案している。筆者もこの考え方はわかりやすく、議論しやすいと考える。

さらに、学習に主体的に向かっていく意欲を引き出すための仕掛けを、授業全体(15回分)の流れの中と個々の授業回の中に意図して組み込むことが必要だと考える。時には自分の学びの浅さに気づかせて、履修の姿勢を正す。また、本時の内容が将来に必要な力だということを意識させ、自分に引き寄せて考えさせる工夫を行うことも重要である。

教育相談という科目の特性を考えると、知識を理解するだけでは不十分であり、実践性も兼ね備えるべきであろう。市来ら（2019）は、そもそも大学在学中に身につけなければならない教育相談力とは如何なるものであろうと問い、「学校教育におけるカウンセリングマインドの必要性」、および「受容・傾聴・共感的理解のカウンセリングの基礎的な姿勢や技法の理解」をあげている。しかし、この事項に関しては、机上だけでは真の理解は困難であり、実際に困難を呈している子どもに1対1で支援する経験を経て、体得できるものではないかと述べている（市来ら、2019）。市来（2019）らは、実際に適応指導教室に在籍する不登校児童と学生との関りを支援し、学生の育ちを分析している。その結果、学生の個別支援の体験とそれを支えるスーパービジョン機能を合体させた体験全体によって、教育相談（特にカウンセリングマインド）に関わる態度や姿勢が形成されていったと述べている。本稿では動機づけに焦点を当てたが、カウンセリング技術の修得に関するアクティブ・ラーニングの検討も重要であり、今後の課題としたい。

3. 3 心地の良い爪痕を

菅原（2019）は、授業の中で『子どもと学校』（河合、1992）に記載されている事例を読み解き、子どもが育つことを教育・生徒指導の中心に据えることによって、子どもが抱える問題にじっくりと向き合えると述べている。子どもの問題を考える中で、人と関わっていく術、力、姿勢を身につけていき、その過程で高まっていくのが「感じ取れる心」だとしている。知識、技術、それを汎用する力の修得は必須であることには異論はないが、教育相談の力は、そもそも「感じ取れる心」が土台にあってこそ成立するものであると考える。

そのためにも、授業の中に学生の心を動かす要素を含んだ教材の提供を心がけてい

る。心を動かすと表記したが、喜びでも驚きでも悲しみでも怒りでもよい。恥ずかしい気持ちでもよい。Cちゃんの事例やマズローの理論を用いた非行少年理解も、そのような理由で学生の心に揺さぶりをかけている。この揺さぶりをを用いて、学生の心の中に引っかかるものを作っておきたい。「何かグサツときたなあ」「もやもやしている」「子どもの相談にちゃんと対応できるだろうか」「しんみりしちゃった」「子どもの頃を思い出した」どんな感情でもよいから学生の中に引っかかるもの、つまり学生自身が受け止めきれぬ程度の爪痕を残したい。その後、学生自身がこの爪痕を手さぐりに、主体的に学びを深めていくものだと考える。

3. 4 対象の発達年齢に合わせた授業内容の検討

本稿で紹介した教育相談の授業には、小学校・特別支援学校教諭免許状を取得する学生のみが受講している。学科の特性で保育士・幼稚園教諭免許状を取得したい学生は、別に教育相談の科目が設けられている。そのために、本学科の教育相談の授業では、援助対象の発達年齢に応じたシラバスを作成し、授業を行うことができる。しかし、保育士・幼稚園・小学校教諭の資格を取得する学生に、一斉に教育相談の授業を行う場合が多いのが現状である。

長谷部・大野（2017）は、幼稚園教諭養成課程では科目として教育相談が必須であるが、幼稚園教育実践における教育相談の理論や具体的方法については、あまり議論がなされなかった現状を指摘している。保育者養成においては、幼児期に特化した教育相談の内容が必要である。また、一概に保護者支援といっても、保育者において重視すべき支援と、初等・中等教育で重視すべき支援の構造は異なっているといえる（高木，2018）。

カウンセリングマインドを重視した相談実践を例にとってみても、保育者が相談に応じるのは、対保護者が多く、年齢が上がるにつれ、児童・生徒の話を聞くスキルが求められる。本稿では紹介しきれないが、筆者の担当する保育士・幼稚園教諭養成課程の教育相談の授業では、0歳から5歳までの子どもの年齢に応じた保護者の悩みに関する事例を取り入れている。また、養護教諭・中等教育課程の教育相談の授業においては、守秘義務の問題やリストカットの相談にどのように対応するのかといった発達年齢に合わせた内容を盛り込んでいる。援助対象の幅が広がれば、それに応じた偏りのない授業の工夫が求められる。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 2013 主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書 ケーススタディ 編
- 中央教育審議会 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）2012 文部科学省

- 長谷部比呂美・大野精一 2017 学校教育相談の総括とこれからの展開－保育・幼児教育実践とのつながりで－ 日本教育大学院大学紀要 教育総合研究, 10, 93-104.
- 市来百合子・栗本美百合・澤京子・谷口尚之・尾本潤治・中窪寿弥・石川元美・加川陽子・粕谷貴志・谷口 義昭 2019 不登校支援に関わる教育大学生の教育相談力の養成:附属学校でのサポートプログラム(個別支援)を通じた学生教育 次世代教員養成センター研究紀要, 5, 91-99.
- 亀倉正彦 2016 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング 東信堂
- 河合隼雄 1992 子どもと学校 岩波新書
- 黒沢幸子 2002 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック 金子書房
- 文部科学省 2015 中央教育審議会答申
- 文部省科学省 2017 教職課程コアカリキュラム
- 溝上慎一 2014 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 菅原 敏彦 2019 これからの教員に必要な「生徒指導力」についての一考察－中学校現場での事例と生徒指導論の講義から－ 教職研究, 115-129.
- 高木悠哉 2018 保育者・教員養成課程に求められる科目「教育相談」に関する現状と課題 人間教育, 1, 87-96.